



# Paroles croisées sur l'inclusion et les biais cognitifs

***Pédagogie collégiale* propose une série d'articles qui se penchent sur les défis de l'inclusion au collégial et les moyens de soutenir une pratique enseignante plus inclusive. Un dialogue poussé entre deux pédagogues vient d'abord situer l'éducation collégiale dans la mouvance sociale élargie de l'équité, de la diversité et de l'inclusion, puis les réflexions de trois étudiantes cochercheuses au collégial sur l'importance d'interpréter les biais cognitifs constituent une invitation directe à porter un regard neuf sur l'inclusion.**

Consciente et sensible face à la portée de certains choix linguistiques, *Pédagogie collégiale* a opté pour une écriture inclusive dans le cadre singulier de cette série d'articles. Le contraire aurait été, selon nous, maladroit. Il n'est toutefois pas si aisé de pratiquer cette forme d'écriture. Alors que certain-es y verront un alourdissement stylistique, d'autres auront l'impression que c'est un petit pas dans la bonne direction. Quoi que vous y voyiez, nous aimerions sincèrement vous entendre à ce sujet.

Écrivez-nous à [revue@aqpc.qc.ca](mailto:revue@aqpc.qc.ca).



# Pourquoi encore parler d'inclusion ?

**Catherine Bélec** est chercheuse et professeure de littérature au Cégep Gérard-Godin; elle est également membre du comité de rédaction de *Pédagogie collégiale*.

**Emilie Doutreloux** est conseillère pédagogique au Cégep de l'Outaouais ainsi que chargée de cours à l'Université de Sherbrooke.

Emilie Doutreloux a commencé sa carrière en travaillant comme intervenante sociale auprès de personnes réfugiées dans des organismes communautaires et aussi au Cégep de Sherbrooke. Inspirées de ces rencontres fondatrices, ses recherches doctorales traitent justement des obstacles vécus par les personnes allophones issues de l'immigration récente à la formation collégiale. Elle a aussi été gestionnaire au Centre d'apprentissage interculturel avant de retourner à ses premiers amours en intégrant l'équipe pédagogique du Cégep de l'Outaouais il y a plus de 10 ans. Elle a récemment obtenu une importante subvention de recherche du Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) pour renforcer les capacités de son établissement en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI).

L'équité, la diversité et l'inclusion sont en voie de devenir des concepts galvaudés en éducation. Surutilisés, on les insère dans nos expressions quotidiennes ou nos plans stratégiques sans plus vérifier leur portée. J'ai choisi de m'entretenir avec Emilie pour mieux cerner leur implication et leur pertinence en éducation.

**Catherine Bélec** — Le regard de notre société se porte de plus en plus souvent sur des sujets comme le racisme systémique, l'inclusion, le multiculturalisme, les sujets délicats... En tant qu'individu, je suis sensible à tout ce « brassage » social. Ça m'interpelle, ça m'encourage, aussi, de voir cette volonté d'agir et de rendre le monde plus juste... un peu comme un éveil social. Toi, Emilie, qui connais bien le sujet, comment vois-tu la situation actuelle? Qu'est-ce qui est, d'après toi, à l'origine de tous ces sujets de réflexions sociales? Est-ce juste de dire qu'on arrive enfin à un point où on parvient à voir les problèmes qui existaient déjà depuis longtemps?

**Emilie Doutreloux** — Je pense qu'on arrive à un moment attendu depuis des décennies par un bon nombre de personnes. Les expériences de racisme, de discrimination et de manque de diversité entraînant des injustices qui perdurent dans le temps sont soulignées depuis des lustres par les groupes marginalisés et leurs alliés. On n'a qu'à penser aux mouvements pour la reconnaissance des droits des personnes autochtones, des personnes noires ou des femmes. Au fond, ce qui est remis en question dans ces luttes, ce sont les modes de fonctionnement et de pensées homogènes réfléchis par la majorité dominante : un phénomène qui entraîne la création d'un système normatif qui devient vite oppressif pour les personnes qui n'entrent pas dans le cadre défini. Ça n'a rien de nouveau. Ce qui est nouveau, en revanche, c'est qu'on semble avoir atteint une masse critique qui permet une augmentation de la reconnaissance de ce problème. C'est la reconnaissance qui, elle, est nouvelle. C'est comme si toutes les expériences héritées ou vécues par des individus ou des groupes d'individus qui se sentent souvent exclus des prises de décision étaient enfin entendues et reconnues dans le discours public ; comme si leur point de vue, leurs intérêts et leur voix

existaient et prenaient enfin de la valeur dans le contexte actuel. Dans cette optique-là, tous les sujets que tu évoques ne viennent pas d'un problème, au contraire, mais plutôt, selon moi, du fait qu'on vit un moment historique.

**CB** — Oui, c'est aussi un peu l'impression que j'ai... Ça redonne espoir ! Mais en même temps, je dois avouer, en tant que prof qui se considère, objectivement, comme faisant partie de la « majorité dominante », que la situation est à la fois assez inconfortable. Je me dis que c'est correct – pour une fois, justement, que ce serait la majorité dominante qui serait incommodée, ce ne serait que justice ! Mais bon, je voudrais contribuer à tout ça, mais je me demande toujours si je ne risque pas de dire ou de faire quelque chose de maladroite ; je me pose des questions sur mes biais inconscients, sur mon rôle, en tant que professeure au collégial, dans cette mouvance sociale. De quelle façon l'éducation collégiale s'insère-t-elle dans celle-ci, d'après toi?

**ED** — Le collégial, au fond, est une microsociété qui est l'écho de la société en général : c'est bien documenté que les injustices présentes dans la société se retrouvent sur les bancs d'école, même à l'enseignement supérieur. Cette microsociété est incarnée par les personnes qui y évoluent : membres du personnel et de la communauté étudiante. D'un autre côté, on voit aussi une reconnaissance grandissante de la responsabilité des collèges à se doter de cadres afin d'identifier et d'éradiquer certaines pratiques inacceptables mises à jour au cours des dernières années. On a moins peur de parler d'oppression et de sujets autrefois tabous. L'obligation qu'ont eue les cégeps, il y a peu, de se doter de politiques pour prévenir et combattre les violences à caractère sexuel, est un indicateur de cela. On pressent que le sujet des prochaines politiques sera celui de la diversité, de l'équité et de l'inclusion.



Mention de source : Lea Job

**CB — Je comprends qu'il est important de considérer les injustices que les groupes minoritaires vivent si l'on veut aller, éventuellement, vers une société plus juste. Mais comment mettre ça en œuvre en éducation ? Quand j'essaie d'en parler à différentes personnes, je suis toujours un peu sur mes gardes : certaines en sont au même point que moi, mais d'autres sont plus hésitantes. Certaines sont même un peu sceptiques : « Au collégial, les étudiants et les étudiantes ont déjà les mêmes droits... on enseigne à tous et toutes et on les évalue de la même manière ». Toujours selon ces personnes, le collégial est déjà dans un modèle inclusif. Qu'est-ce que tu répondrais, toi, à quelqu'un qui te dirait ça ?**

**ED —** Pour répondre à cette question, je pense qu'il faut commencer par définir ce qu'on entend par *inclusion*. La façon de formuler la question « est-ce qu'on n'est pas déjà dans un modèle inclusif » sous-entend que la qualité de l'inclusion peut être jugée par ce qui est mis en place pour l'assurer. Je dirais que c'est un glissement d'interprétation. Ça revient à dire que la qualité de l'inclusion dans un milieu peut être jugée par ce qui est la cause ou par ce qui l'empêche, alors que la qualité de l'inclusion devrait reposer sur le résultat de ces mesures. Et le résultat attendu, c'est en fait un sentiment ; c'est le fait d'arriver à faire sentir à quiconque qu'il peut être authentique, qu'il est accepté avec toutes ses identités. C'est d'arriver à instaurer un climat qui va permettre à tout un chacun d'être à l'aise lorsque vient le moment d'exprimer ses idées et points de vue, tant à la cafétéria qu'en salle de classe. Ce sentiment d'être à l'aise va faire en sorte que les individus vont se sentir respectés, épanouis, interreliés et en sécurité. C'est donc un but vers lequel on va tendre pour nos étudiants et étudiantes, tant dans une perspective d'émancipation ou de bienveillance sociale que dans une perspective éducationnelle.

Par ailleurs, je pense qu'il faut se questionner sur les personnes qui sont les meilleurs juges de cette inclusion. Est-ce que celles ayant une autorité dans un système sont vraiment en posture de juger du sentiment d'inclusion vécu par autrui ? Quand on y songe un peu, je pense qu'on en vient logiquement à reconnaître que ce sont elles qui sont les meilleurs juges du degré d'inclusion d'un milieu. Au Cégep de l'Outaouais, on a justement fait une enquête en 2021 pour avoir une idée de l'expérience étudiante en matière d'EDI. Le portrait général montre qu'environ 70 % de la population estudiantine ressent un sentiment d'inclusion. Mais quand on raffine les

données – et comme les questions d'inclusion visent les minorités, il faut absolument le faire –, on voit apparaître plusieurs groupes qui ne ressentent pas, dans certaines circonstances, ce sentiment d'inclusion. Par exemple, les personnes autochtones relèvent que le matériel scolaire ou le contenu des cours ne valorisent pas et ne tiennent pas compte de leur réalité ; les personnes de la communauté LGBTQ2+ ne se sentent pas accueillies ou respectées dans leur milieu, voire s'y sentent discriminées ; les personnes des minorités visibles et religieuses ainsi que les personnes non binaires perçoivent ne pas avoir les mêmes chances que les autres de réussir leurs stages ; les personnes en situation de handicap sentent que leurs forces ne sont pas valorisées ; et ainsi de suite. Donc, est-ce que le milieu collégial est sensible à la question de la diversité et tente de plus en plus de considérer les groupes minoritaires ? Oui, bien sûr. Est-ce qu'on parvient à faire ressentir un sentiment d'inclusion aux groupes minoritaires, ce qui nous permettrait d'affirmer qu'on est dans un système inclusif ? La réponse est non.

**CB — En même temps, on pourrait dire que le collégial n'a jamais été inclusif. L'enseignement supérieur, traditionnellement, ce n'était pas pour tout le monde. On le voit bien dans les données de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) : l'enseignement supérieur attire de plus en plus, avec un bond de 9 % de diplômés du supérieur en moyenne pour les pays de l'OCDE entre 2008 et 2018. Mais qu'en est-il sur les plans qualitatif et humain ? Cette progression pourra-t-elle s'inscrire dans la durée si le modèle des études supérieures reste le même ?**

**ED —** Le modèle collégial s'est édifié sur des principes de démocratisation de l'enseignement supérieur et d'égalité des chances. Les travaux fondateurs de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent) sont éloquentes à cet égard. Grâce à ce modèle inclusif, de nombreuses personnes jadis exclues de l'enseignement supérieur, notamment les femmes, les francophones et les personnes appauvries, sont maintenant diplômées au collégial. Malgré cela, tout n'est pas réglé. Dans l'ouvrage collectif *L'envers du décor : Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, paru en 2017, le collectif de chercheuses et chercheurs soutient que les inégalités d'accès vis-à-vis l'école, anciennement présentes dès la fin du primaire, sont maintenant aux portes de l'enseignement supérieur, et ce, malgré tout ce qu'on a pu mettre en place dans nos établissements d'enseignement.



**CB — Je pense qu'il est compréhensible que l'inclusion soit encore un défi dans le milieu. Ça brasse beaucoup de choses, nous force à remettre en question plusieurs lieux communs, nos vues traditionnelles.**

**ED —** Oui, en effet. D'ailleurs, les données recueillies sur l'expérience vécue au collégial par la population étudiante sont une chose... mais qu'en est-il des personnes qui ont tenté d'accéder aux études collégiales, mais n'y sont pas parvenues? J'ai eu l'occasion d'étudier la question dans mon parcours doctoral. J'ai recensé qu'il était plus facile pour une personne issue de l'immigration récente d'être admise à l'université ou à la formation professionnelle que dans un programme d'études collégiales. Les tests de classement de langue, les reconnaissances de diplômes et le manque de clarté dans les processus d'admission sont de vrais obstacles pour ces personnes. Potvin et Leclercq, dans leurs travaux, soulignent que cela va souvent les forcer à se retrancher dans l'éducation des adultes, à savoir la formation professionnelle courte, les éloignant ainsi des parcours offerts aux études collégiales<sup>1</sup>. Quand on ajoute ces considérations aux perceptions de la population étudiante que j'ai mentionnées plus tôt, je pense qu'on peut affirmer que le collégial a encore du pain sur la planche. Cela dit, je pense que l'on tend de plus en plus vers cette voie.

**CB — C'est vrai que dans les discours, on voit une grande ouverture à la diversité... mais quand on pousse la discussion, j'ai parfois l'impression que tout le monde n'a pas vraiment la même vision de l'inclusion. Est-ce que je me trompe en disant qu'il y a en fait différentes postures que l'on peut adopter face à l'inclusion de la diversité?**

**ED —** Pour répondre à cela, je pense qu'il faut définir d'abord, un peu comme pour l'inclusion, ce qu'on entend par *diversité*. La diversité réfère à l'ensemble des variations pouvant exister au sein des populations, notamment en fonction de l'âge, de la culture, de la race, de la scolarité, du handicap, du genre, du statut d'immigration<sup>2</sup>. Pour tendre vers l'inclusion, le point d'arrivée, il faut bien évidemment se rendre compte de la diversité existante. C'est un premier pas essentiel. Ensuite, il faut savoir que l'inclusion est constituée de plusieurs dimensions. Et, en effet, un individu peut adhérer davantage à certaines de ces dimensions qu'à d'autres – ce qui peut donner cette impression que tous et toutes n'ont pas la même posture face à l'inclusion, même si on se considère comme inclusif. Pour clarifier les choses, il peut être pertinent de mentionner que les

différentes dimensions de l'inclusion découlent de différents modèles qui, eux, impliquent des rapports singuliers à la diversité. Parmi ceux-ci, on retrouve les modèles *interculturel*, *multiculturel* et *antiraciste*. Ce peut donc effectivement être un questionnement à se poser, comme individu : Mes représentations m'orientent-elles vers une dimension particulière de l'inclusion? Mes gestes et actions s'apparentent à quel modèle? Et, surtout, vers quel modèle est-ce que je voudrais tendre?

Selon Magnan et son équipe de travail, l'interculturel vise la contribution des différences à un projet qu'ils qualifient de « collectif élargi », soit celui d'un groupe majoritaire<sup>3</sup>. L'inclusion a gardé de ce modèle une volonté de travailler pour un projet commun. Par contre, elle s'éloigne de l'interculturel en repoussant l'idée que ce projet appartient à un groupe majoritaire ; à cet égard, elle rejoint plutôt le modèle multiculturel de Kymlicka, W. et Savidan<sup>4</sup>, qui proposent que ce modèle se caractérise par sa reconnaissance de la multiplicité des affiliations identitaires : nations fondatrices, nations autochtones ou nations issues de l'immigration. Il consiste essentiellement à assurer la promotion et la valorisation des différences identitaires et l'égalité des groupes. L'inclusion a gardé de ce modèle la perception que le « commun » n'est pas le propre de la majorité, mais de l'ensemble de la diversité – un peu comme une courtepointe qui permet de former un ensemble harmonieux. Le modèle antiraciste, lui, propose des approches pédagogiques transformatives, axées sur

<sup>1</sup> Voir à ce sujet POTVIN, M. et J.-B. LECLERCQ. « Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 2, p. 309-349.

<sup>2</sup> Selon le GOUVERNEMENT DU CANADA. *Plan ministériel de Femmes et égalité des genres Canada* (FEGC), 2020-2021.

<sup>3</sup> Emilie Doutreloux fait ici référence à MAGNAN, M.-O. et collab. « Le leadership "inclusif" en contexte pluriethnique montréalais », dans F. KANOUTÉ et J. CHARRETTE (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : pratiquer le vivre-ensemble*, Montréal, Canada, Les Presses de l'Université de Montréal, 2018, p. 91-111.

<sup>4</sup> Emilie Doutreloux renvoie dans ce cas-ci aux travaux de KYMLICKA, W. et P. SAVIDAN. *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*, Montréal, La découverte, Boréal, 2001.

le renforcement de l'autonomie et de l'empowerment des groupes opprimés ou minoritaires. Il vise à déconstruire les effets de la discrimination systémique sur les groupes spécifiques. L'intention de reconnaissance des injustices de l'inclusion ainsi que les gestes proactifs qu'elles préconisent découlent de ce modèle. Ainsi, un individu peut se rendre compte que son rapport à la diversité se place peut-être dans une posture liée davantage à un modèle qu'à un autre. L'individu qui se perçoit comme très ouvert aux différences et qui croit que celles-ci sont riches pour la société pourrait se demander s'il pose des gestes qui sont en cohérence avec cette posture – parvient-il à promouvoir la différence, par exemple – et se fixer comme objectif d'être davantage proactif, à l'image de ce que propose le modèle antiraciste. Personnellement, je crois que considérer l'inclusion sans sa dimension antiraciste serait futile : un peu comme s'attarder aux symptômes des injustices sans traiter la problématique à sa source. En réfléchissant aux orientations de notre vision de l'inclusion dans une perspective critique et en envisageant les dimensions des autres modèles dont découlent l'inclusion et qui nous offrent, chacun, des pistes pour approfondir notre compréhension de la question, on peut arriver à comprendre où on se situe et où on souhaite aller. Cette clarification a aussi l'avantage de permettre de faciliter la discussion qui, elle, permet de mener à des actions !

**CB — Ça, c'est la grande question : qu'est-ce qu'on peut faire, concrètement, d'un point de vue pédagogique, pour aller dans le sens des principes de l'EDI ?**

**ED —** Eh bien, rappelons-nous que le point d'arrivée, c'est l'inclusion, alors que le point de départ, c'est la reconnaissance de la diversité. Le premier pas, pédagogiquement, est donc de trouver des moyens de connaître la composition de ses groupes. Que ce soit à travers un questionnaire conçu par le corps professoral ou la consultation des données issues d'une étude menée par son établissement, il faut s'intéresser à la diversité, connaître l'existence des groupes minoritaires des étudiantes et des étudiants auxquels on enseigne et les enjeux respectifs auxquels ils font face.

**CB — Il faut connaître cela, mais aussi s'en soucier plutôt que de repousser cette différence comme une donnée qui ne nous concerne pas.**

**ED —** Exactement. Une fois là, plusieurs voies sont possibles pour avancer vers l'inclusion. L'équité en est une.

**CB — C'est-à-dire ? Là, j' imagine que la distinction entre l'équité et la notion d'égalité est importante... Quand tu dis que l'équité est une voie pour être plus inclusif, je suppose que tu ne veux pas simplement dire que le personnel enseignant doit s'assurer de ne pas favoriser ou défavoriser personne, n'est-ce pas ?**

**ED —** L'inclusion tient compte des causes et des effets des inégalités qui sont présentes dans la société. Dans ce contexte, l'équité consiste à distribuer selon les besoins liés aux causes et effets de ces inégalités. Donc, lorsqu'un ou une pédagogue dit que tous ses étudiants et étudiantes reçoivent un traitement équitable parce qu'identique, dans une perspective inclusive, c'est une erreur : dans un contexte où l'on considère la diversité et où, donc, on reconnaît une diversité de parcours et de besoins, donner un traitement égal à tous va littéralement à l'encontre de la notion d'équité. Pour donner un exemple, un professeur qui accepte qu'une personne allophone ait droit à un dictionnaire de traduction durant un examen, bien que ses collègues de classe n'aient pas droit au dictionnaire, agit de manière équitable, puisqu'il rééquilibre les chances pour cette personne en fonction de l'obstacle que sa particularité linguistique pose dans le contexte de l'évaluation.



Mention de source : Lea Job



**CB — Est-ce que ce n'est pas un exemple d'accommodement, un peu comme ce qu'on offre aux étudiants et étudiantes qui ont des troubles d'apprentissage ? Je ne suis pas certaine que je sois en mesure, comme professeure, de juger des accommodements auxquels ils et elles ont droit ou non dans une perspective d'équité... je ne suis même pas certaine que j'aie le droit d'accorder ceux-ci selon mon bon vouloir !**

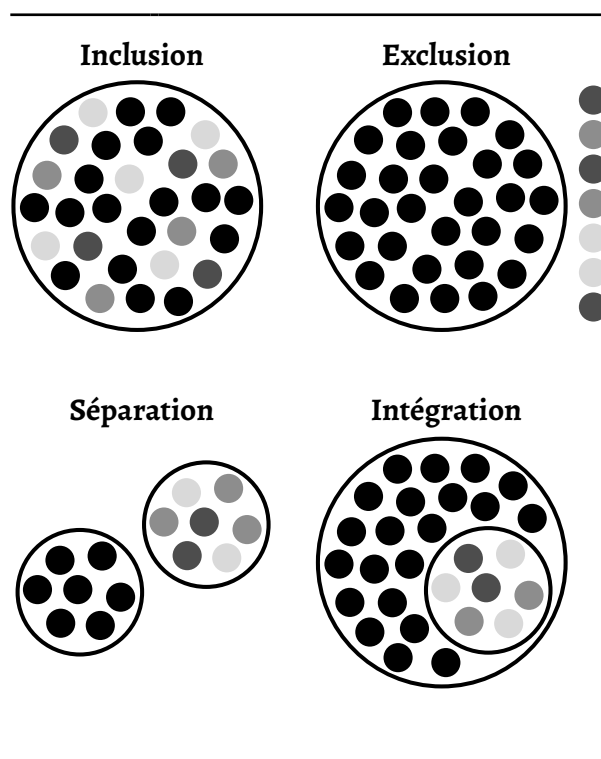
**ED —** Laisser le droit à un dictionnaire de traduction, je ne sais pas si ça relève vraiment d'un accommodement. La notion d'accommodement implique un compromis, et un compromis implique une concession mutuelle. Le fait qu'une personne ait droit à un dictionnaire de traduction n'enlèvera rien au personnel enseignant ou à la communauté étudiante. Prenons un autre exemple : un étudiant qui a un trouble de l'attention à qui l'on propose de s'isoler dans un autre local pour se couper du bruit. La manière dont on va l'aider sera un accommodement parce qu'on va aménager une pratique ou une règle générale de fonctionnement pour une personne qui se trouve dans une situation désavantageuse. On choisira d'investir des ressources pour lui offrir ce local, engager une personne pour faire la surveillance, etc. Mais imaginons que l'on choisisse de simplement offrir des mesures universelles plutôt que des accommodements à la pièce et que l'on propose, par exemple, la possibilité d'emprunter un casque antibruit ou un panneau pour s'isoler des distractions à toutes les personnes qui en sentent le besoin. Parce que, ne l'oublions pas, puisque l'on parle des étudiants et étudiantes ayant un trouble d'apprentissage : ce ne sont pas tous les individus de la population étudiante qui ont les moyens ou les ressources pour obtenir un diagnostic et donc recevoir des services adaptés. En mettant en place de pareilles mesures, on pourrait quitter la structure de *séparation* où l'on maintient à l'écart ces personnes pour aller vers l'inclusion.

**CB — Ouf, je m'y perds... Bon, l'exclusion, c'est clair. La séparation, on met à part, ça va. Mais l'intégration et l'inclusion... par exemple, dans ton dernier exemple, est-ce que la notion d'intégration et celle d'inclusion ne sont pas équivalentes ?**

**ED —** Oui et non... *L'intégration* impliquerait d'accepter que les individus identifiés comme différents de l'ensemble – dans l'exemple mentionné, les étudiants et étudiantes ayant un trouble d'apprentissage – aient un traitement équitable en ayant droit à des coquilles antibruits. *L'inclusion* vise un

vivre-ensemble où tout le monde se sent considéré. Dans ce cas, ce serait en proposant des mesures universelles, soit des coquilles pour tous ceux et celles qui en ressentent le besoin, qu'on y parviendrait. Prenons un autre exemple : admettons qu'on veut poser des gestes pour augmenter le sentiment d'appartenance et la persévérance scolaire des personnes autochtones des établissements collégiaux. Si on est dans le paradigme de l'intégration, on va leur souhaiter la bienvenue et leur faire visiter le cégep en s'assurant qu'elles comprennent bien les règles en vigueur ; bref, on les accepte dans un cadre auquel elles doivent s'adapter. Si on est dans l'inclusion, on pourrait décider d'installer une signalisation en langue autochtone ; dans ce cas, c'est le cadre qu'on va tenter d'adapter aux personnes.

**Figure 1 Distinction entre l'inclusion, l'exclusion, la séparation et l'intégration**



**CB — Mais est-ce qu'on rend véritablement service à la communauté étudiante en faisant ça ? Après tout, ça ne fonctionne pas comme ça dans le monde extérieur. Ce sont les individus qui doivent s'adapter à leur milieu, pas le contraire. Non ?**

**ED** — Je pense que ça dépend de la manière dont on voit notre rôle et surtout, le rôle du collégial. Dans une perspective d'inclusion, les individus perçoivent que c'est leur responsabilité de s'engager à repérer et corriger les injustices et iniquités – et que ce devoir surpasse de loin celui de respecter des normes. On entend souvent parler, quand on aborde le sujet des individus ou groupes d'individus susceptibles de vivre de la discrimination, de la notion de résilience. Dans le discours actuel, la résilience est connotée positivement comme un atout, une force. Mais je pense qu'il faut se rappeler que la notion de résilience est également liée à des épreuves. Si un individu se heurte à des structures trop rigides et qu'il doit s'y prendre à trois reprises pour comprendre et respecter les codes, est-ce vraiment une bonne chose ? Comme microsociété, est-ce que le collégial peut véritablement se laver les mains des épreuves qu'on fait endurer à des individus uniquement parce que ces derniers ne cadrent pas avec les structures actuelles ? Est-ce que ce n'est pas notre devoir de reconnaître que certaines pratiques sont discriminatoires et de tenter d'assouplir ce qui est trop rigide – puisque nous avons le pouvoir de le faire ? Je pense que le rôle fondamental de l'éducation, et donc du collégial, est de faire avancer la société, pas seulement de préparer des individus à s'adapter à celle-ci. Nos étudiants et étudiantes d'aujourd'hui, ce sont eux, la société de demain. On fait partie de l'histoire et on a un rôle à jouer dans celle-ci. On ne doit pas s'arrêter à ce qui est possible actuellement. Par exemple, doit-on refuser une étudiante qui souhaiterait s'inscrire dans un programme d'inhalothérapie parce qu'elle est muette ? Sous prétexte que les milieux ne l'accepteront pas ? Il suffit peut-être d'en avoir une dans un hôpital pour se rendre compte que c'est possible. Ce « possible-là », qui pourrait prendre tellement de formes, c'est peut-être nos étudiantes et étudiants actuels. À nous de leur donner l'occasion de changer les choses dans cette société qui est aussi la leur.

**CB** — Oui... Vu comme ça. Ça demeure difficile, comme membre du corps professoral, de voir une étudiante sur une voie qui risque de ne déboucher sur rien. Mais en même temps, il a fallu l'échec et le refus de combien de femmes avant de voir la première femme médecin, ou astronaute, ou ingénieure ? En y réfléchissant, c'est peut-être un peu paternaliste de vouloir dire à une personne ce qu'elle est en mesure de faire ou non. Dans ton exemple, l'étudiante muette serait probablement très au courant – et mieux que nous – des défis qui l'attendent. Si elle est prête à prendre le risque – qui est, au fond, bien plus

**grand pour elle que pour nous, je pense que c'est plutôt de notre devoir d'essayer de la soutenir là-dedans. Mais bon, comment ? Pour y arriver, tu soulignais plus tôt qu'on peut adopter des pratiques universelles. Y a-t-il d'autres actions qu'on peut poser, en tant que pédagogue ?**

**ED** — Oui, tout à fait. J'ai évoqué la notion d'équité ; eh bien, il faut savoir qu'il existe une pédagogie de l'équité<sup>5</sup>. Si je reste dans l'application pratique, la pédagogie de l'équité propose de considérer l'équité selon quatre dimensions, qui sont en fait des continuums, les systèmes où surviennent des iniquités, et d'agir sur ces axes.

D'abord, il y a l'axe de la *parole/silence*. Un professeur qui voudrait intervenir sur cet axe va chercher à faire sortir de l'invisibilité les personnes silencieuses<sup>6</sup> pour qu'elles se sentent considérées. Ça peut consister à stimuler la prise de parole de différents individus dans un groupe, notamment en encourageant le partage d'expériences, ou encore en donnant des occasions de s'exprimer sous différentes formes (écrit, oral, image, etc.).

Ensuite, il y a l'axe de la *reconnaissance/omission*. Cela peut consister, pour un professeur d'histoire par exemple, à demander à ses étudiants et étudiantes de faire un travail sur les groupes qui sont absents de l'histoire. Pourquoi ne parle-t-on pas d'eux ? Un professeur souhaitant agir sur cet axe voudra amener ses apprenants à réviser leur vision des choses, de ce qu'ils connaissent du monde, pour pointer que cette connaissance est partielle et qu'il y a des groupes dont le vécu a été omis.

Puis, il y a l'axe de la *passivité/participation active*. Les pédagogues sensibles à cet axe voudront tabler sur la richesse des différentes forces et points de vue et donner une place concrète à chacun et chacune dans le processus d'apprentissage. Ils mettront donc en place des structures coopératives où la diversité pourra permettre à chacun d'endosser un rôle qui lui permettra de se réaliser et de se sentir valorisé.

<sup>5</sup> NDLR : À ce sujet, le lectorat intéressé pourra se référer à l'article « La pédagogie de l'équité : pour favoriser l'égalité des chances » d'Emilie Doutreloux paru dans *Pédagogie collégiale* à l'été 2019 (vol. 32, n° 4).

<sup>6</sup> NDLR : Pour celles et ceux qui croiraient voir ici une coquille dans le texte, sachez que *Le Petit Robert* 2022 s'enrichira d'une centaine de nouveaux mots dont le verbe *silencier*, qui désigne le fait de réduire quelqu'un au silence, bien souvent une minorité.



Enfin, il y a l'axe de l'impuissance/partage de pouvoir, où les pédagogues auront à cœur de démystifier les savoirs enseignés et d'instaurer une certaine pensée critique par rapport aux modèles de pensée dominants. Une professeure de biologie pourrait, par exemple, présenter des méthodes de conservation de l'équilibre de la biodiversité employées par les scientifiques tout en invitant, parallèlement, une personne aînée autochtone qui expliquerait des pratiques équivalentes dans une autre perspective. En philosophie, on pourrait penser à un professeur qui présenterait des modèles réflexifs alternatifs à la pensée critique, comme la pensée *caring*, issue des modèles féministes.

**CB — Ce sont des pistes très intéressantes... Dans mon département, on a adopté une balise visant à donner la parole à des auteures féminines dans chaque cours... j'imagine que ce serait une autre façon d'agir sur l'axe de la parole/silence. Je me verrais bien, aussi, dans l'axe de la reconnaissance/omission, demander à mes étudiants et étudiantes de réfléchir sur les raisons pour lesquelles un auteur décide de donner la parole à certains personnages, ou de mettre leur intériorité en lumière, tout en décidant d'en confiner d'autres dans des rôles secondaires. Je pense qu'il y a toute une réflexion sur les biais cognitifs que ça pourrait amener, sur les représentations qu'on se fait des autres, aussi. Ça donne plein de pistes de réflexion... Mais c'est tout un contrat !**

**ED —** Les pratiques issues de la conception universelle des apprentissages (CUA), tout comme la pédagogie de l'équité, sont en effet des approches qui donnent de bonnes pistes pour aller vers l'inclusion... mais en fait, tout professeur qui veut tenter d'améliorer l'inclusion dans ses classes pourrait tout simplement passer par le chemin inverse et se questionner sur les éventuels éléments de sa pédagogie qui sont susceptibles d'exclure des individus. Il pourrait se poser trois questions : 1) Qui bénéficie de la pratique pédagogique employée ? ; 2) Qui est exclu de ou désavantagé par la pratique pédagogique ? ; 3) Ai-je consulté les différents groupes marginalisés ? Avec cette réflexion, quelconque professeur met la table pour préparer son action en identifiant mieux les enjeux auxquels il doit faire face. Sinon, les pédagogues peuvent tenter de réfléchir à leur environnement de cours et à leur enseignement en tentant de se mettre à la place des groupes marginalisés. Est-ce qu'un étudiant ayant un trouble d'apprentissage qui affecte sa lecture aura la possibilité d'écouter des livres audios ? Est-ce que les personnes des minorités visibles ont une

chance de se retrouver dans les illustrations du matériel de leur cours de biologie ou de technique d'éducation à l'enfance ? Ai-je tenté de faire en sorte que les dates des examens ne coïncident pas avec des célébrations importantes pour les minorités culturelles et religieuses ? Est-ce que les personnes non binaires se reconnaîtront dans les mises en situation des études de cas qu'on leur propose en administration ou en soins infirmiers ? Ce sont des milliers de petits détails, sur lesquels on ne prend pas souvent la peine de s'attarder, qui sont autant de rappels aux groupes minoritaires qui ne sont pas complètement considérés par le système éducatif. On doit aussi faire attention à notre façon de communiquer avec les étudiants et étudiantes et à notre façon d'exercer notre autorité. Je pense que les professeurs connaissent le concept de biais inconscient. On sait qu'on en a tous, mais dans l'action, c'est parfois difficile de demeurer critique envers soi-même. Il faut donc être très vigilant et, idéalement, mettre en place des structures qui vont neutraliser, autant que possible, les éventuels biais que l'on pourrait avoir – par exemple, utiliser des grilles d'évaluation à échelles descriptives ou encore éviter de regarder le nom sur la copie des étudiants et étudiantes lorsqu'on corrige.

**CB — J'imagine que lorsque l'on commence à prêter activement attention aux principes de l'EDI, on risque de commencer à être attentif à un tas de choses dans notre milieu de travail... en classe, mais aussi hors de la classe, non ?**

**ED —** Oui, tout à fait. On pourrait, notamment, tourner notre réflexion vers nos départements et programmes. La recherche nous dit que les membres de la population étudiante qui peuvent se reconnaître dans le personnel enseignant vont mieux réussir et faire preuve d'une plus grande persévérance. Cependant, les étudiants et les étudiantes des groupes minoritaires affirment ne pas se retrouver chez leurs professeurs. Considérant l'importance des rôles modèles et sachant que les membres d'un département ont un rôle à jouer dans l'embauche de leurs collègues, aux côtés de leurs collègues des ressources humaines, bien sûr, pourquoi ne pas user de proactivité dans ce processus ? Ils peuvent, par exemple, si les ressources humaines ne le font pas déjà, suggérer que les applications soient faites à partir d'un formulaire standard, ou à tout le moins demander à ce qu'on leur transmette les CV sans le nom des postulants et des universités qu'ils ont fréquentées. On sait que l'on est porté à vouloir sélectionner des gens qui

nous ressemblent. Cela veut dire qu'on va forcément avoir à se faire un peu violence et à aller contre notre instinct si l'on reconnaît l'importance de la diversité – parce que notre instinct pourrait s'enfarger dans des biais et dans le fort désir de connecter avec ses semblables.

**CB — Est-ce que ce genre de biais pourrait nous amener à hésiter à prendre un candidat, par exemple, parce qu'on n'a pas l'impression qu'il va « fitter » dans le département ou le programme ?**

**ED —** Disons que c'est un exemple de prémisse qui peut très facilement nous amener à poser des gestes inconscients d'exclusion. Attention, je ne nie pas que ce peut être compliqué de travailler avec des gens qui ne pensent pas comme nous ou qui travaillent différemment. Gardons en tête que devant un problème à résoudre, les équipes diversifiées arrivent souvent à de meilleures solutions que les groupes homogènes. Et ça, parce que les équipes diversifiées risquent moins d'adopter un parti pris et abordent alors un plus grand éventail de possibilités.

**CB — Ce fut une discussion vraiment intéressante, Emilie; ton engagement est franchement inspirant. Par quoi voudrais-tu conclure cette réflexion sur l'inclusion pour nos lecteurs et lectrices ?**

**ED —** Je crois, comme je l'ai dit, que l'histoire est en marche, que nous sommes arrivés à un moment décisif où des changements profonds et durables peuvent et doivent être instaurés. La pandémie a provoqué des prises de conscience : nos expériences et constats donnent un second souffle à l'instauration de l'égalité des chances par les principes d'EDI. Si on croit, comme c'est mon cas, que l'éducation contribue à l'édification de sociétés conscientes pacifiques et outillées pour tendre vers la justice, on ne peut pas se détourner d'une partie de la population et accepter que celle-ci vive des expériences éducatives décevantes, ou pis encore, n'aient pas accès à l'éducation – fut-elle au supérieur. Pour le bien commun, la majorité dominante doit impérativement réaliser qu'elle détient des privilèges qui s'inscrivent dans des mécanismes de discrimination systémique historique. Je crois profondément et fermement que l'enseignement collégial saura relever le défi et montrer la voie. Pour le bien de nos étudiants et étudiantes, mais aussi pour notre bien à tous, puisque nous faisons tous partie intégrante de cette société. —



**Catherine Bélec** enseigne la littérature au Cégep Gérald-Godin depuis 2006 et coordonne le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL) depuis sa création en 2018. Entre 2006 et 2011, elle a mené trois recherches subventionnées par PAREA qui se penchent sur l'apprentissage autonome et tout ce qui le favorise : littératie, rétroaction, apprentissage actif... Par ailleurs, le doctorat professionnel qu'elle termine actuellement à l'Université de Sherbrooke porte sur l'innovation en pédagogie.

cbelec@cgodin.qc.ca



**Emilie Doutreloux** est conseillère pédagogique au Cégep de l'Outaouais et responsable des dossiers de la recherche ainsi que des questions d'équité, de diversité et d'inclusion dans son collège. Elle s'intéresse aux enjeux de justice sociale et de démocratisation de l'enseignement supérieur. Ses recherches doctorales portant sur l'égalité d'accès à l'enseignement collégial ont permis de porter la voix d'allophones issus de l'immigration récente et d'identifier les obstacles institutionnels freinant leur participation. Emilie siège à la Commission de l'enseignement et de la recherche collégiale du Conseil supérieur de l'éducation (CSE).

emilie.doutreloux@cegepoutaouais.qc.ca